



Testene skal supplere lærerens faglige vurdering

LIS PØHLER, PÆDAGOGISK KONSULENT,
WWW.LAESNING.DK

Lærerens faglige vurdering kan ikke erstatte testene, men testene kan altså heller ikke erstatte lærernes faglige vurderinger. Det er i analysen af samspillet mellem den daglige og faglige vurdering af elevens præstation – og testresultatet, at den kommende periodes pædagogiske praksis skal tilrettelægges. Vi har nemlig brug for test i grundskolen, som vi kan spejle vores faglige vurderinger i. Vi har ikke nødvendigvis brug for flere test eller andre test end de, der allerede er på markedet. Men der er brug for mere bevidsthed om, hvad testene tester – og hvad de ikke tester, for den viden er afgørende nødvendig, når testresultaterne skal medtænkes i praksis. Der er også brug for prioritering af tid til at tolke og følge op på testresultaterne i lyset af elevernes faglige, kognitive, personlige og sociale forudsætninger. Testresultater giver i sig selv ingen handlingsanvisning.

Vi måler og vejer som aldrig før. Vi har ekstra ur på, som kan måle vores skridt, vores hvilepuls, og hvor mange timer vi har sovet. På mange arbejdspladser skal medarbejderne udfylde OKR-mål (Objective & Key Results) for hvert kvartal, og de skal helst formuleres, så det er realistisk kun at nå de 80%. Filosofien er åbenlys: Hvis man presses lidt, kan man måske også yde lidt mere.

Hård konkurrence kan virke motiverende for højtpræsterende mennesker, hvad enten præstationen vedrører sport, kunst, forretninger eller uddannelse. Men for de mennesker, som har det

svært på et område, vil konkurrencen ofte virke lige modsat: Der er ikke meget motivation i at blive nummer sidst eller næstsidst hver eneste gang. Det er et udtryk for manglende forståelse for undervisning og udvikling, hvis elevernes præstationer i skolen alene vurderes ud fra sådanne konkurrenceparametre. Personlig og faglig udvikling styrkes ikke primært via konkurrence, men via et langt sejt træk, som medtænker personlige, sociale og kognitive kompetencer (Pøhler, 2019). Det gælder både, når man ser på den enkelte elev, og hvis man kigger på hele klasser eller hele skoler. Mange skoler, som ligger i områder med store sociale udfordringer, præsterer under landsgennemsnit, fx når karaktererne fra 9.-klasseprøverne sammenlignes. Det er ikke et direkte udtryk for, at lærere eller ledelse på de pågældende skoler er dårligere til deres arbejde end lærere og ledere på skoler i velhaverkvartererne. Det er nemlig ikke lærernes kompetencer, der måles ved 9.-klasseprøverne, det er elevernes faglige kompetencer på givne områder. Når skolerne belønnes for at hæve karaktergennemsnittet, så er det nødvendigvis ikke udtryk for, at elevernes faglige kompetencer i fagene *generelt* er forbedret, det er heller ikke udtryk for, at lærernes undervisning er blevet bedre og mere effektiv. Det er alene et udtryk for, at elevgruppen har klaret sig bedre til prøven end året forinden. Og det er ikke det samme, som at elevgruppen har fået bedre forudsætninger for at klare en ungdomsuddannelse.

Vi er nødt til at måle og veje for at vurdere, om vi er på rette vej, eller om vi er på en omvej. Det være sig

i forhold til den enkelte elev, i forhold til en given klasse, en given skole eller i forhold til hele årgangen af børn eller unge. Dertil er prøver og test gode pejlemærker. Men når testresultatet bliver et mål i sig selv – når test og prøver bliver et konkurrenceparameter, så er vi ude på et skråplan, hvor fokus bliver rettet mod at score bedst muligt i stedet for at blive rettet mod at blive dygtigere på et givent (fag)område.

Det [er] snublende nærliggende, at forberedelsen/undervisningen fokuserer på træning i testopgaver

Når selve scoringen bliver målet, så bliver det snublende nærliggende, at forberedelsen/undervisningen fokuserer på træning i testopgaver, i stedet for at undervisningen bliver målrettet de faglige kompetencer, som måles med den pågældende test eller prøve.

Lad mig give et eksempel (Undervisningsministeriet, 2011). Både i de nationale test i læsning, i 9.-klasseprøven i læsning og i 10.-klasseprøven i læsning og sprogbrug møder eleverne parentesopgaver (clozetest) som denne, når deres tekstforståelse skal testes:

Vi danske forbrugere er heldige. Vi har masser af rent drikkevand. Vi skal bare åbne for hanen. Sådan er det langt fra andre steder i verden, hvor forurening og knaphed på drikkevand gør livet både dyrt og besværligt.

Men det er desværre langt fra sikkert, at de gode tider vil fortsætte. En ny undersøgelse fra GEUS viser, at der er (færre, stigende, minimale, mindre) problemer med sprøjtegifte i drikkevandet. (opgave 5)

Eleven skal markere, hvilket af de fire ord i parenteser som passer ind i sammenhængen. For at svare rigtigt på denne opgave skal eleven således både kunne trække på sin viden om ords betydning, sine erfaringer med tekstbånd og læsning mellem linjerne og på sin almene viden. Det er en god testopgave, men en elendig opgave til undervisning i tekstforståelse. Lærerne skal ikke til at omskrive elevernes tekster, så der fra

tid til anden dukker parentesopgaver op inde midt i teksten. Det (animerer, forvirrer, morer, styrker) eleverne meget mere, end det gavner, og det flytter fokus fra at forstå tekstens budskab over til at fokusere på fx ordkendskab eller tekstbånd.

Øget bevidsthed om, hvad og hvordan vi måler

Alt hvad der er målbart, bliver efterfølgende det, vi bruger til at dokumentere vores effektivitet.

Lands gennemsnittet for 9.-klasseprøven i læsning var 6,0 ved prøven i maj 2018 (Undervisningsministeriet, 2018). Hvis en klasse opnår et gennemsnit på fx 8 ved 9.-klasseprøven i læsning, så er det nødvendigvis ikke et udtryk for, at de har haft en rigtig dygtig lærer. Det kan også være udtryk for, at eleverne i klassen har en virkelig god personlig og social ballast i forhold til læsekompetencerne. På samme måde kan det ikke konkluderes, at en klasse, der ender med et gennemsnit på 4, har haft en lærer, som ikke var dygtig til sit fag. Pointen er: Prøver og test måler på givne (ofte faglige) kompetencer, de måler ikke på baggrunden for udviklingen af disse. Dermed kan test- eller prøveresultatet heller ikke sige noget om, hvad og hvordan der skal sættes ind fremover. De kan alene fortælle noget om status på et givent tidspunkt på et givent fagområde.

Samme testresultat – forskellige konklusioner

6.c i en landsbyskole (eksempel fra Pøhler, 2019) har gennemført den nationale test i læsning. Læreren har plottet resultaterne ind i Elevprofilberegneren (Pøhler, 2018), hvor det viser sig, at tre af klassens 27 elever, lad os kalde dem Christian, Magnus og Aisha, placerer sig i kategorien Elevprofil 8, hvilket betyder, at de tre elever ligger på et gennemsnitligt niveau på alle tre profilområder. Den nærliggende konklusion kunne derfor være, at de tre elever fagligt placerer sig midt i klassen, at undervisningen matcher perfekt til netop disse tre elever, og at de er på nogenlunde samme faglige niveau.

	Sprogforståelse	Afkodning	Tekstforståelse
Christian	63	62	39
Magnus	39	48	52
Aisha	52	41	47

Fig. 1. De tre elevers scoringer i nationale test. De tre elever placerer sig på et gennemsnitligt niveau (dvs. 36-65) i alle tre profilmråder.

Et nærmere kig på de tre elevers scoringer i nationale test (fig. 1) kan bekræfte denne antagelse – idet man skal huske, at en gennemsnitlig score ligger i intervallet 36-65.

Problemet er bare, at selv om Christian, Magnus og Aisha går i samme klasse, så er de jo tre forskellige børn med forskellige sociale og personlige historier og forskellige faglige kompetencer. Fx viste det sig, at Christians relative tid (Pøhler, 2018) var 2,8 gange, mens Magnus relative tid var 1,3 og Aishas 1,5. Christians læse-/løsetid er med andre ord så langsom, at det reelt er et udtryk for en læsevan-skelighed, mens Magnus og Aisha begge har et upåfaldende tidsforbrug.

Dertil kommer, at Christian i mange sammenhænge har udfordringer. Christian kommer ofte i klammeri verbalt og/eller korporligt. Han har en ”mild ADHD-diagnose”, som psykologen beskrev det, og han kommer fra et hjem med sociale udfordringer på grund af moderens sygdom. Christian har brug for hjælp til at få ro og overblik, både i forhold til dagligdagen generelt og i forhold til de konkrete opgaver. En konkret handleplan for Christian er beskrevet i Pøhler (2019).

Magnus og Aisha er begge rolige og stabile børn, de er vellidte i klassen, men på ingen måde toneangivende. De passer deres skole, begge spiller i øvrigt fodbold i den lokale boldklub. Det er to elever, som læreren næsten til enhver tid kan lade indgå i en hvilken som helst gruppering i klassen.

Under gennemsnittet

Gennemsnittet er et dejligt letforståeligt udtryk. Og hvis man ligger over gennemsnittet, så er man som regel også ganske godt tilfreds med sig selv og egen præstation. Christian, Magnus og Aisha, som

lige er blevet præsenteret, placerede sig alle på et gennemsnitligt fagligt niveau målt med testen.

Ligger man under gennemsnittet, så er det knap så sjovt. Problemet med sådanne testresultater er, at halvdelen af eleverne altid vil ligge under gennemsnittet. Læreren, som skal læse og fortolke et testresultat, skal huske at holde fast i, at en præstation under gennemsnittet ikke i sig selv er en problematisk præstation. Men hvis præstationen kommer ned på under 10-pct.-percentilen (dvs. at 90 % eller mere af en given årgang præsterer bedre end eleven), så kan det være en stærkt bekymrende præstation.

I 6.c placerede 11 af de 27 elever sig under gennemsnittet på et eller flere profilmråder. Fire elever placerede sig endda under gennemsnittet på alle tre profilmråder. Hvis læreren i forvejen havde vurderet, at netop disse fire elever ville placere sig lavt i alle tre profilmråder, så er der sådan set ikke så meget at sige til eller gøre ved testresultatet. Der er med overvejende sandsynlighed allerede taget hånd om disse elevers (særligt tilrettelagte) undervisning.

Når resultatet er enten ringere eller bedre end forventet, så må man ind og kigge nærmere på de enkelte delresultater. Herunder ikke mindst på tidsforbruget, hvilket Christians eksempel så tydeligt viste.

Lærere, læsevejledere og ledelser skal ikke fokusere på at forebygge dårlige testresultater. De skal fokusere på at skabe de mest optimale rammer for den enkelte elevs udvikling. Christian skal ikke træne læsehastighed, for hastigheden er ikke problemet – det er symptomet.

De fire elever, som scorer under gennemsnit i alle tre profilmråder, skal ikke trænes mere i det, de bliver testet i, de skal have en særligt tilrettelagt undervisning, som tager udgangspunkt i hver enkelt personlige, sociale og kognitive forudsætninger og kompetencer.

Hverken lærer, læsevejleder eller leder skal tolke testresultaterne som udtryk for ineffektiv undervisning. Det er muligt, at læreren skal omlægge dele af sin undervisning ved fx at flytte fokus fra et felt til et andet, igangsætte kursusforløb eller omorganisere undervisningen. Men det er ikke sikkert, det er det, der skal til. Kun ved samtale mellem lærer, læsevejleder og leder, eventuelt suppleret med iagttagelser af enkelte elever og/eller undervisningen i klassen, kan man få ideer til, hvordan der kan sættes ind med lige netop dén lærer, i lige netop dén klasse med lige netop dén elevgruppe.

Effektiv undervisning

Uanset hvilken test der tages udgangspunkt i, så fokuserer den kun på (nogle få af) elevernes læsefærdigheder, og ikke på, hvordan undervisningen er tilrettelagt, gennemført og evalueret. Derfor kan testresultaterne ikke sige noget om lærerens undervisning, de kan kun sige noget om netop dét, den enkelte test er designet til at teste.

Testresultaterne [kan] ikke sige noget om lærerens undervisning, de kan kun sige noget om netop dét, den enkelte test er designet til at teste.

I nationale test i læsning testes elevens afkodningsfærdighed, elevens forståelse af enkeltord og faste vendinger samt elevens forståelse af indhold i korte tekster. I 9.-klasseprøven testes elevens kompetencer til hurtigt og effektivt at udtrække informationer samt at forstå indhold og budskaber i lidt længere tekster. I den forlagsproducerede sætningslæseprøve testes elevens kompetencer til hurtigt at kunne vælge den rigtige illustration blandt 4-5 mulige til en given sætning. Alt sammen kompetencer, som på hver sin måde er vigtige og afgørende *tegn* på elevens kompetencer til at læse og forstå tekster. Men ingen af dem giver et dækkende udtryk for elevens kompetencer i tekstforståelse, og ingen af dem fortæller noget om, hvordan eleven er blevet undervist, og heller ikke noget om elevens kognitive og personlige kompetencer.

Skal man vurdere undervisningens effektivitet, skal man enten konstruere andre test, eller også skal man acceptere, at vurderingen ”kun” baseres på iagttagelser, samtaler og deraf følgende hypoteser.

Træning gør ikke mester – træning gør bedre!

En anden fejlkonklusion på testresultater er, at eleverne bliver bedre til testene, hvis de bare træner mere. Hvis denne træning baseres på testopgaver, så er der for alvor grund til at råbe vagt i gevær. Testopgaver er konstrueret til hurtigt og effektivt at måle en given færdighed, de er absolut ikke egnet til undervisning. Eleverne bliver ikke dygtigere til afkodning, fordi de laver 100 ordkædeopgaver forud for en national test i læsning.

Eleverne *skal* træne, og de bliver bedre af at træne. Men de skal ikke trænes i eksamens- eller prøveopgaver, de skal trænes i de grundlæggende færdigheder inden for faget. De skal træne hver dag, og de skal have træningsopgaver, som matcher deres individuelle niveau. Træning gør nemlig ikke mester – træning gør bedre! Jo mere man øver sig i givne færdigheder, jo bedre bliver man. Men træning i ”smarte” strategier til 9.-klasseprøven skal først starte i februar/marts i 9. klasse. Starter man før, fx ved at lære eleverne, at de bare skal gætte, hvis de ikke kan svare på et spørgsmål, så lærer man dem kun dårlige arbejdsvaner, og de lærer ikke at reflektere over tekst, spørgsmål og svar. Skal man forberede dem godt til fx prøven i læsning, så skal de lære at læse og forstå tekster, og de skal lære at stille og svare på spørgsmål til tekster. De skal ikke presses i forhold til tidsforbruget – de skal presses i forhold til kvalitet og refleksion over egne svar (Pøhler og Tønnesen, 2018).

Det er ikke tallet i sig selv, der er interessant, det er det grundlag, som tallet er opnået ud fra, som er det interessante.

Men det er ikke det samme, som at alle kan træne sig op til et 10-tal i 9.-klasseprøven. Nogle elever kan, hvis de får undervisning og støtte fra en dygtig lærer, træne sig op til et 2-tal ved prøven. Andre

kan træne sig op til et 12-tal. Det er ikke tallet i sig selv, der er interessant, det er det grundlag, som tallet er opnået ud fra, som er det interessante.

En udfordring for lærere og skoleledere

Den store udfordring på skolerne er at kunne håndtere de mange testresultater, som er tilgængelige. Der er naturligvis alle resultaterne fra både de frivillige og de obligatoriske nationale test, men der er også resultater fra forlagsproducerede test, som skolen og/eller kommunen har besluttet skal gennemføres på givne klassetrin, samt alle de evalueringer, iagttagelser og vurderinger fra hverdagen, som lærerne selv har valgt at indsamle mere eller mindre systematisk. Det er også – i hvert fald i denne sammenhæng – at betragte som testresultater. De afspejler en uformel forståelse af elevens forudsætninger og kompetencer på et givent område.

Håndteringen af testresultaterne handler om at erkende, at alle ”test”-resultater bidrager til det samlede billede af klassens eller elevens forudsætninger og kompetencer. Håndteringen handler også om skemaer og oversigter, så alle omkring klassen eller eleven kan få adgang til denne viden. Men håndteringen handler først og fremmest om at skabe tid og rum til at diskutere forskelle og ligheder de mange testresultater imellem. De formelle testresultater skal ikke stå alene, og de er ikke vigtigere eller mere rigtige end lærerens uformelle iagttagelser og vurderinger. De formelle testresultater skal fungere som et spejl for lærerens uformelle testresultater, dvs. lærerens daglige og faglige vurderinger af elevernes færdigheder.

En opfordring

Testresultatet kan i sig selv ikke sige noget om, hvad og hvordan den næste periodes undervisning skal planlægges – hverken når det gælder hele klasser eller enkelte elever. Testresultatet giver først mening, når det tolkes i lyset af den daglige undervisning og med udgangspunkt i viden om og indsigt i den enkelte elevs faglige, kognitive, personlige og sociale forudsætninger og kompetencer.

Det tager år at udvikle en test. Den bliver afprøvet efter alle kunstens regler og statistiske modeller med henblik på at kunne vise noget præcist om netop dét faglige område, som testen er sat i verden for at teste. Når det arbejde er gjort, så bliver testen sat til salg eller offentliggjort, og først her kommer den pædagogiske praksis med i spillet.

I grundskolen er der brug for vejledning i opfølgning af testene. Jeg tror ikke, det kan gøres på anden måde end ved cases. Ledere, læsevejledere og lærere skal sætte sig sammen og gå i gang med at fortælle historier! Historier om, hvordan lærerteamet har læst og tolket fx Christians, Magnus’ og Aishas testresultater og efterfølgende forsøgt at sammensætte et hensigtsmæssigt forløb. Og historier om, hvordan det forløb så kom til at forløbe, med overvejelser om, hvorfor noget gik som forventet, mens andet absolut ikke gjorde. Der er masser af benspænd i dagligdagen: sygdom, tema-dage/uger, ferier og internet, som ikke fungerer. Det er ikke undtagelser i den pædagogiske praksis. Det er et vilkår, som må og skal medtænkes.

Hvis resultaterne spejles i hinanden og drøftes i åbenhed, vil de også kunne bidrage til kvalificering af planen for den næste periodes undervisning.

Opfordringen til skoleledere og lærere er at tage sig tid til at analysere og diskutere de forskellige resultater, gøre sig umage med at forstå baggrunden for hver test og iagttagelse, holde dem op mod hinanden og fastholde, at det ene resultat ikke er mere rigtigt end det andet. De bidrager på hver sin måde og fra hver sin vinkel til forståelse af klassens eller elevens standpunkt, og hvis resultaterne spejles i hinanden og drøftes i åbenhed, vil de også kunne bidrage til kvalificering af planen for den næste periodes undervisning.

Referencer

Pøhler, L., & Tønnesen, T. (2018). *Bag om læseprøven*. København: Gyldendal.

Pøhler, L. (2018). *Eleveprofilberegneren*. Lokaliseret 18. februar 2019 på: www.laesning.dk

Pøhler, L. (2019). *Læseguiden. En guide til den særligt tilrettelagte undervisning*. København: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2018). *Karakterer i grundskolen*. Lokaliseret d. 7. marts 2019 på: <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/karakterer-og-test/karakterer-i-grundskolen>

Undervisningsministeriet (2011). *Eksempelprøve i dansk, læsning, 9. klasse, december 2011*. Lokaliseret d. 7 marts 2019 på: www.testogprøver.dk